

LUDNIKNÉ PÁLFI DORINA

A differenciálás megjelenése a gyakorlatorientált tanárképzés pályaszocializációjának megszervezésében

BEVEZETÉS

A konstruktivista tanulásmélet szerint az eredményes fejlesztéshez az egyénre szabott, differenciált tanulási környezet megteremtése szükséges. Ahogy a közoktatásban a gyerekek tanulásával, úgy a felsőoktatásban a hallgatók fejlődésével kapcsolatban is megállapítható, hogy a differenciált oktatás-szervezés jelenti a hatékony előrelépést mind az elméleti, mind a gyakorlati tudásgyarapodás tekintetében.

Napjainkban országos léptékű pedagógusképzési innováció zajlik, melynek keretein belül a képzés átszervezését követően a pedagógushallgatóknak lehetőségük adódik arra, hogy több gyakorlati tudásra tegyenek szert, szélesebb körű pedagógiai tevékenységet lássanak, tapasztaljanak. A gyakorlati tudás eredményes fejlesztésének kulcsa a megfelelő gyakorlat megszervezése.

A 2022/23-as tanév első félévében – az ország több más tanárképző intézményéhez hasonlóan – a Miskolci Egyetemen is bevezetésre került az új típusú tanárképzés. A felsőoktatási intézmények saját felelőssége és egyéni választása a bevezetés megszervezésének módja. A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének döntése alapján az itt tanuló hallgatók az első év első szemeszterétől,

az órarendjükbe beépített módon heti rendszerességgel járnak ki közoktatási intézményekbe a mentortanárukhoz – a tanári tevékenység, valamint az iskola jelenségvilágának megismerése, a tanárrá válásukhoz vezető folyamat megkezdése céljából.

Tanulmányomban a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének az új típusú tanárképzésre vonatkozó gyakorlatszervezési koncepcióját mutatom be. A bevezetésre került gyakorlatorientált tanárképzés elméleti háttereként a Stanfordi Egyetemen alkalmazott koncepciót ismertetem *K. Nagy Emese* kutatómunkája alapján

(2019). Ezt követően a gyakorlatszervezés során szem előtt tartott elmélet, a konstruktivizmus nézőpontját villantom fel röviden, azokat a gondol

latokat kiemelve, melyek követése a hallgatók fejlesztésének szempontjából elengedhetetlen.

Az elméleti háttér és a gyakorlatorientált tanárképzés ismertetését követően bemutatom az új típusú tanárképzésben részt vevő elsőéves hallgatók felmérésre épülő, differenciált gyakorlatszervezésének egy lehetséges módszertanát. Írásom célja, hogy megismertessem az általunk végzett munka – a hallgatók pályaszocializációjának elősegítése – részleteit.

heti rendszerességgel járnak ki közoktatási intézményekbe a mentortanárukhoz

A STANFORDI EGYETEMEN ALKALMAZOTT STEP BEMUTATÁSA

A STEP, vagyis Stanford Teacher Education Program tanárképzési stratégiát, az erős gyakorlatorientáltság és a személyre szabott fejlesztés jellemzi.

A Stanfordini Egyetemen a gyakorlat napi rendszerességgel jelenik meg a tanárjelöltek felkészítésében: délelőtt a gyakorlóiskolában figyelik meg az iskola jelenségvilágát, a pedagógusok tevékenységét, a délutáni időszakban pedig az elméleti alapokkal ismerkednek az egyetemi órákon való részvétellel.

A hallgatók fejlődését, pályaszocializációját két mentor segíti: az egyik a gyakorlóiskola pedagógusa (i-mentor), a másik az egyetem egyik oktatója (e-mentor). Ezzel a kétoldali mentorálással biztosítják a hallgatóknak, hogy tanácsot, segítséget kérhessenek és kaphassanak akár az iskolát, akár az egyetemi életet érintő kérdéseikben, dilemmáikban (K. Nagy, 2019).

A STEP-ben nagy hangsúlyt fordítanak a hallgatók értékelésére. Nem szummatív értékelésről van itt szó, mely folyamatos teljesítménykényszert jelent a tanárjelöltek számára, hanem diagnosztikus értékelés zajlik, melynek keretében feltárják az erősségeket, és segítenek kijelölni a fejlesztendő területeket. A hallgatókkal való folyamatos kommunikáció lehetővé teszi, hogy a tanárjelöltek reális képet, objektív visszajelzést kapjanak saját tanári kompetenciájukról, és arról, miben és hogyan szükséges tovább fejlődniük (K. Nagy, 2019).¹

A Stanfordini Egyetemen a gyakorlólhelyül szolgáló közoktatási intézmények

kiválasztására nem alkalmaznak semmilyen szelekciós szempontsort, ugyanakkor egy tudatos, szisztematikus folyamatban választják ki az intézményeket. Céljuk az, hogy olyan partnereket vonjanak be a gyakorlóiskolák körébe, ahol a tanárjelöltek valóban professzionális tanári tevékenységet láthatnak, tapasztalhatnak. A kiválasztási eljárás alkalmával a STEP egyik oktatója ellátogat az előzetesen erre a feladatra jelentkezett közoktatási intézménybe, megismerkedik az iskola vezetőjével, és információkat gyűjt a

objektív visszajelzést kapjanak saját tanári kompetenciájukról

pedagógusokról, az ott dolgozó szakemberekről, a tanórán és tanórán kívüli munkáról, az iskola felszereltségéről. Amennyiben az adott intéz-

mény megfelel azoknak az elveknek, amelyeket a STEP képvisel, úgy az iskolát felveszik a gyakorlóiskolák körébe (K. Nagy, 2019).

A STEP-ben fontos és követendő szemlélet, hogy „a diploma minőségi munka elvégzésére kötelez” (K. Nagy, 2019, 70. o.). Ez az állásfoglalás az, amely biztosítja, hogy ne csak pedagógusok képzése történjen, hanem jó pedagógusok kezdjék meg a pályájukat. Azoknak a hallgatóknak, akik nem tudják elérni a kívánt szintet, személyre szabott felzárkózási tervet dolgoznak ki a mentorok (K. Nagy, 2019).

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében bevezetésre került gyakorlatorientált tanárképzésnek a STEP jelentette a követendő példát, elméleti alapot nyújtó jó gyakorlatot. Tanulmányom célja a pályaszocializációs gyakorlat megszervezésének bemutatása, melyhez – a STEP mellett – a konstruktivista tanuláselmélet nyújtotta a

¹ <https://ed.stanford.edu> (2023. 07. 18.)

másik elméleti megalapozást. Ezért alább elsőként ezt ismertetem röviden – a gyakorlatszervezés szempontjából jelentős megállapításokra szorítokozva.

KONSTRUKTIVIZMUS

A konstruktivizmus egy ismeretelméleti irányzat, amely az ember tanulásának mi-
benlétével, a tanulás folyamatával, a tudás kialakulásával foglalkozik (*Nahalka*, 2013; 1997b; 1997a). Az irányzat előfutárának *Jean Piaget* elmélete tekinthető, aki a gyermekek értelmi fejlődésének tanulmányozásával korszakalkotó megállapításokat tett a reformpedagógiai mozgalmak és a későbbi neveléstudomány számára. *Piaget* megállapította, hogy a tanulás nem passzív befogadás, hanem aktív, mindenki számára egyéni tevékenység. Rávilágított arra, hogy nem a nevelő, a tanár áll a tanítási-tanulási folyamat középpontjában, hanem a gyermek. Kiemelte a tanulási környezet fontosságát, tekintettel arra, hogy a gyerekek a külvilágból szerzett tapasztalatok nyomán építik tovább a sajátos belső kognitív rendszerüket (*Korom*, 2005; *Nahalka*, 2002; *Németh és Skiera*, 1998; *Pukánszky és Németh*, 1996).

A konstruktivizmus számára a tanulás az a folyamat, amely során „a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos előrejelzésekkel éljen a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban, s amely világ nagyon fontos része a cselekvést irányító kognitív masinériának” (*Nahalka*, 1997a, 24. o.). Röviden: a tanulás „a megismerő

embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése” (*Nahalka*, 1997a, 24. o.).

A gyakorlatszervezés során a konstruktivista tanuláselméletben megfogalmazott szubjektív, személyes és aktív fejlődési folyamat áll a középpontban. A konstruktivizmus szemben áll az objektivista szemlélettel, miszerint a tudás általános érvényű, átadható, tükörszerűen leképezhető (*Feketéné Szakos*, 2002; *Nahalka*, 1997a). Ahogy a gyerekek oktatása során, úgy a hallgatók tekintetében is megállapítható, hogy a tudás nem lehet közvetíteni, nincs egy általános érvényű objektív tudás, amely mindenki számára ugyanazzal a jelentéssel bír.

A konstruktivizmus meghatározása során említésre került a tanuló belső kognitív rendszere. Ez a meglévő ismeretek rendszere, az előzetes tudás. Mind a gyerekek, mind a hallgatók oktatása során kulcsfontosságú a meglévő ismeretek feltárása, hisz ez lesz az az alap, amelyre a tanuló az új információkat felépíti (*Nahalka*, 2003; 2002; 1997c; 1997b; 1997a; *Kimmel*, 2007). Az előzetes tudás feltárásának elmulasztása a fejlesztés, az oktatási folyamat eredményességét hiúsíthatja meg. A tanárképzésnek szem előtt kell tartania a hallgatók előzetes tudását és tapasztalatát, és ennek feltárásával szükséges megszervezni a gyakorlatot annak céljából, hogy a hallgatók saját belső rendszerüket továbbépíthessék.

kulcsfontosságú a meglévő ismeretek feltárása

Habár a konstruktivista tanuláselmélet nem különíti el a tudást más pszichikus konstrukciótól, mivel nem értelemzi a világ objektív leképeződését, mégis kutatások (*Dudás*, 2007; *Kimmel*, 2007; *Falus*, 2006; *Calderhead*, 1996) bizonyítják, hogy figyelembe kell vennünk a

pedagógusok fejlesztése során a már meglévő nézeteiket, melyek a valóság igazságtartalmának megítélése alapján különülnek el a tudástól és az attitűdtől. Elengedhetetlen a nézetek feltárása, ütköztetése. Nézetben Richardson (1996) a következőt érti: „A nézetek olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, és amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (idézi Dudás, 2007; Kimmel, 2007). A hallgatók nézetei tehát igaznak hitt vélekedések, ítéletek. Ezek feltárása azért nélkülözhetetlen, mert a nézetek mintegy szűrőként működnek az új ismeretek feldolgozásakor, beépülésekor. A hallgatók, pedagógussá válásuk folyamatának megkezdése előtt, 12-13 évig szereztek tapasztalatokat az oktatásról. Erős nézetekkel rendelkeznek a tanári hivatásról, a tanári viselkedésről, az óra menetéről, a fegyelmezésről, a módszerekről. Olyan nézeteket alakít(hat)tak ki a tapasztalataik alapján, melyek a fejlődésük tekintetében akadályozó tényezők is lehetnek, hiszen gátolhatják az új impulzusok befogadását. (Iuga-Gombos, 2019; Falus, 2006; Dudás, 2007).

A konstruktív tanuláselmélet – a tudásgyáratás szempontjából fontos szubjektívitás hangsúlyozásával – a differenciálás szükségességét hirdeti. A személyre szabott, egyéni készségekhez és jellemvonásokhoz, tanulási szokásokhoz igazított gyakorlatszervezés az, amely segítheti a hallgatók eredményes, harmonikus fejlődését a gyakorlatuk során.

A következőkben a Miskolci Egyetemen zajló, a fentebb ismertett jó gyakorlatra és elméletekre épülő innovációt, az új típusú tanárképzést mutatom be.

A MISKOLCI EGYETEM TANÁRKÉPZŐ INTÉZETÉNEK KONCEPCIÓJA

A Miskolci Egyetemen 2022 szeptemberében pilot projektként bevezetésre került a megújult tanárképzés. A legszembetűnőbb változást a képzés gyakorlatorientált jellege jelenti. *Pályaismeret és pályaszocializációs gyakorlat* néven került bevezetésre az a kurzus, melynek keretein belül már az első évben – és felmenő rendszerben egészen

harmadéves korukig – minden hallgató heti rendszerességgel kimegy a partner közoktatási intézményekbe tapasztalatokat szerezni (K. Nagy és mtsai., 2022). Ezek az órarendbe beépített alkalomok módot adnak arra, hogy a hallgatók, rögtön a tanulmányaik megkezdésétől, az egyetemen

megszerzett elméleti ismereteiket a gyakorlatban is tapasztalják, kipróbálják.

A Miskolci Egyetemen a gyakorlatorientált tanárképzésben a hallgatók minél több oldalról, minél sokszínűbbnek ismerik meg a tanári hivatást; koncepciónk alapján az első két félévben városi gimnáziumokban végzik a gyakorlatukat, a második évben városi és falusi általános iskolák pedagógiai tevékenységét ismerik meg, míg a harmadik évben technikumokban szereznek tapasztalatot. Ebben a felosztásban az első évben a

az első két félévben városi gimnáziumokban végzik a gyakorlatukat, a második évben városi és falusi általános iskolák pedagógiai tevékenységét ismerik meg, míg a harmadik évben technikumokban szereznek tapasztalatot

mentortanárok kiválasztása történik differenciált módon – tehát, a hallgatók személyiségéhez, fejlesztendő területeik megerősítéséhez választunk megfelelő mentortanárt –, míg az ezt követő években a gyakorlati hely kijelölését is személyre szabottan tesszük meg.

Emellett a szerepszocializációs folyamatot segíti az is, hogy a hallgatók *reflektív gondolkodáshoz* szoknak; a gyakorlati tapasztalás után, az egyetemre visszatérve – szintén órarendi keretben – reflektív beszélgetés során ütköztetik nézeteiket, megvitatják az iskolában látottakat, felvethetik dilemmáikat (*K. Nagy és mtsai., 2022*). A reflexió nem pusztán elgondolkodás arról, amit az iskola jelenségvilágából, a tanári tevékenységből tapasztalnak. „A szakmai reflexió szándékos, céltudatos, strukturált, az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló, tanulással kapcsolatos, a változást és a fejlődést célzó, egy bizonyos cél elérésére irányuló gondolkodás” (*Hunya, 2014*). A hallgatók a beszélgetések során megfogalmazott reflexiókkal, a már meglévő nézeteiket is felszínre hozzák, ami a korábbi kutatások eredményeit ismerve döntő jelentőségű az eredményes fejlesztésükben.

A Stanfordi Egyetem mintájára a Missolci Egyetemen is bevezetésre került a kétoldali segítség és támogatás, vagyis az iskolai mentor (*i-mentor*) és az egyetemi mentor (*e-mentor*) intézménye. A két mentor és a hallgató együtt, mintegy egyenrangú felekként tervezik meg a fejlődési folyamatot, a fejlesztési stratégiát. A hallgatókkal való őszinte kommunikáció segít abban, hogy a tanárjelölt a lehető legobjektívebben lássa

kompetenciáit, fejlesztendő, megerősítésre váró pontjait. Az *i-mentor* feladata az iskola jelenségvilágának megismertetése, míg az *e-mentor* az elmélet gyakorlatba való átültetésében segíti a hallgatót.

Emellett az egyetemi mentornak jelentős feladata a pályaszocializációs gyakorlat megszervezése. Annak felelősségét vállalja, hogy mindegyik hallgató személyre szabottan végezhesse a gyakorlatát. Mit kell ezen érteni? Nem szabad megspórolni azt az időt

és energiát, melyet arra fordítunk, hogy megtaláljuk a szóban forgó hallgatónak a számára legmegfelelőbb gyakorlóléhszert és *i-mentor*. Figyelembe kell venni a tanárjelölt személyiségét/temperamentumát, szemléletét, tanulási stílusát, fejlődési szintjét, kompetenciáit,

fejlesztendő területeit, érdemes szem előtt tartani a már meglévő nézeteit. Ahhoz, hogy az *e-mentor* ezek alapján tudja megszervezni a hallgatók gyakorlatát, az szükséges, hogy magas fokon ismerje őket. A következőkben bemutatásra kerülő felméréssel ezt a célt próbáltam elérni. Olyan tesztet írtak a hallgatók, mely segíti a megismerésüket, amellett, hogy heti rendszerességgel nyomon követjük a fejlődésüket, előrehaladásukat a tanárrá válás folyamatában.

A FELMÉRÉS BEMUTATÁSA

A *differenciálásra* értelemszerűen az első év első félévének gyakorlatszervezésében nincs lehetőség. Ekkor az *e-mentor* csak egy listát lát a hallgatók neveivel, szakpárjával, így a

a hallgatókkal való őszinte kommunikáció segít abban, hogy a tanárjelölt a lehető legobjektívebben lássa kompetenciáit, fejlesztendő, megerősítésre váró pontjait

beosztás majd hogyanem véletlenszerűen történik. Ebből az első szemeszterből azonban semmiképpen sem hagyható el a gyakorlat, hiszen a „véletlenszerű” beosztás eredménye végül olyan információk megszerzése, melyek a következő félév gyakorlatszervezésében már a differenciálás segítésére szolgálnak. A heti rendszerességgel megtartott konzultációk során kialakuló beszélgetések, az első félévben kiválasztott i-mentorokkal folytatott szakmai diskurzusok, az egyetemi órákon tapasztalt teljesítmények mind hozzájárulnak a hallgatók megismeréséhez, ami elvezet ahhoz, hogy a tanárjelölt számára legoptimálisabb gyakorlóhely és mentortanár kerüljön kiválasztásra.

A jelen tanulmányomban bemutatásra kerülő vizsgálat a hallgatók megismerésének egy újabb lehetőségét hivatott ismertetni. A felmérés bemutatásának elsődleges célja nem az eredmények közreadása, – bár a mintázatok megfigyelése tanulságos képet mutat a hallgatók együttes szemléletéről. Tekintettel arra, hogy személyes megnyilvánulások, egyéni nézetek feltárása történt, a közlés célja annak a bizonyítása, hogy az itt bemutatott *módszer* pozitívan hat, elősegíti a tanárjelöltek megismerését, hasznos információk kerülnek felszínre róluk. Nem célozom azt sugallni, hogy ez az egyedüli út a hallgatók megismerésére. Sőt, éppen az a fontos, hogy a lehető legmélyebben megismerjük hallgatóinkat, hisz ez a kulcsa az eredményes fejlesztésüknek. A tanulmányom célja egy esetlegesen alkalmazható jó „fogás”, lehetőség bemutatása, mely az e-mentornak mélyebb rálátást enged a hallgatói nézeteire, céljaira, reflektív gondolkodására.

az e-mentornak mélyebb rálátást enged a hallgatói nézeteire, céljaira, reflektív gondolkodására

A mérőeszköz

A hallgatók nézeteinek, szemléletének feltárására, továbbá önreflexiójuk erősítése érdekében a feladatuk egy levél megírása volt:

Írjon egy levelet jövőbeli Önmagának! A levél arról szóljon, milyen pedagógus szeretne lenni a jövőben, és adjon magának tanácsokat, melyeket megfogadva elérheti azt a pedagógusi képet, amit szeretne!

Ezt a nyitott végű, elgondolkodtató feladatot a hallgatóknak nem önmagában, hanem egy zárthelyi dolgozat egyik feladataként kellett megírniuk.

Azért került bele egy Zhaba ez a felmérés – holott ezt a feladatot nem lehet és nem is szabad a többi, lexikális ismeretvisszakérés mellett egyenértékűen pontozni –, hogy a hallgatók komolyan vegyék, és szánjanak arra megfelelő időt, hogy végiggondolják a tanári hivatást, nézeteiket, és összeszedett, strukturált formában megfogalmazzák az érzéseiket. A számonkérés alkalmába beleültetett felmérést tehát ennek az odafigyelésnek és precíz odafordulásnak az igénye indokolta.

Az eredmények

A hallgatók által megfogalmazott levelek elemzésével információt kaptunk arról, hogy a tanárjelöltek milyen jövőbeli célokat tűztek ki maguk elé, és hogy milyen tanárszemélyiségnek kívánnak megfelelni. Információt szerezhettünk arról, hogy mit szeretnének elérni az osztálytermi tevékenységük kapcsán. Megfogalmazták, hogy milyen

kapcsolatot szeretnének a diákjaikkal. A levélbe beleírták a diákéveik során tapasztalt negatív és pozitív élményeiket, és ezekből vontak le tanulságokat. Tanácsokat fogalmaztak meg saját maguk számára, amely tanácsok az általuk megítélt fejlődési utat tükrözik. A levelek stílusa árulkodott az adott hallgató személyiségéről, pesszimista/optimista beállítódásáról és arról, hogy mennyire szigorúan ítéli meg saját teljesítményét és ambícióit.

Az előfeltevéssel ellentétben a hallgatók igen komolyan vették a levél megírását. Őszinte megnyilvánulások olvashatóak, közel egy oldalnyi terjedelemben. A levelekből nemcsak a precíz feladatteljesítés igénye érződik, hanem az is, hogy a hallgatók örömmel, motiváltan írták a maguknak szóló levelet, valóban elgondolkodtak a saját diákéveikről, és ebből vontak le következtetéseket.

Habár a levelek személyes önvallomások és célkitűzések, érdemes megfigyelni a hallgatók szemléletében megmutakozó egyezéseket, mintázatokat. A legtöbb hallgató az *élményszerzést és élvezetes óratartást* emelte ki mint cél. Fontos a számukra, hogy diákjaik ne unatkozzanak az óráikon, hanem élmény kösse őket a tananyaghoz és hozzájuk mint tanárokhoz, illetve szeressék az adott tantárgyat. A *bizalmi légkör* kialakítása sok hallgató leveleiben megjelent. Azok, akik a *türelmet* és bizalmat mint fontos tanári jellemvonást emelték ki, megjegyezték, hogy nem akarják, hogy a diákjaik féljenek tőlük. Ezek a megnyilatkozások valószínűsíthetően valamilyen saját korábbi negatív tapasztalatból származnak, ellenpéldaként működnek. A hallgatók többsége tanácsként azt fogalmazta meg,

félnek attól, mi lesz,
ha elveszítik az irányítást

hogy az *önbizalom* és *magabiztosság* kiépítésére fókuszálva érheti el a kívánt pedagógusi szerepidentitást. Ezen hallgatók közül többen úgy fogalmazták meg idősebb énjükhöz írt soraikat, mint akik a jövőben már „természetesen” rendelkeznek ezen tulajdonságokkal. A *fegyelmezés* mint a hallgatókban felmerülő nehézség, kihívás, bizonytalanság jelent meg. A levelek arról adnak információt, hogy a tanárjelöltek aggódnak, szoronganak attól, hogyan fogják megoldani azokat a helyzeteket, amikor a diákok fegyelmetlenül viselkednek. Vágyják azt, hogy szeretetteljesen, bizalmi légkörben tanítsák a gyerekeket, ugyanakkor félnek attól, mi lesz, ha elveszítik az irányítást és a diákok tiszteletlenségükkel, fegyelmetlen magatartásukkal ellehetetlenítik az óra megtartását.

Következtetések

A levelek elemzése akkor kínál hasznos többletinformációt, ha van előzetes tudásunk az adott hallgatóról. A „vallomások” olvasása árnyalta, mélyítette azt a képet, amelyet idáig megalkottunk az egyes hallgatók megismerése során. A következtetések megfogalmazásakor nem céloztam azt sugallni,

hogy az adott levélrészleteket, mintázatokat csak az általam megjelölt módon lehet értelmezni. Nagyon sokrétű az az információ, amit a

hallgatókról szerzünk és raktározunk. A levelekben olvasott önreflexiók kiegészítésként működnek az adott hallgatóról már előre kialakított képünkhöz. A következőkben olvasható megállapítások egy lehetséges gondolatmenetet tükröznek a hallgatók levelei és előzetes ismereteik alapján.

Azoknak a tanárjelölteknek, akik az *élményszerzést*, élményoktatást állították leve-
lünk központjába, a módszertani sokszínűség
jelenti a kihívást, ezzel kapcsolatban szeret-
nének a leginkább fejlődni. Az ő esetükbe
az i-mentor kiválasztásakor külön hangsúlyt
fektetünk arra, hogy a közoktatásban tevő-
kenykedő kolléga sokféle módszerrel dol-
gozzon, és ezt tudja és akarja is átörökíteni,
bemutatni a hallgatóknak.

Azoknak a tanárjelölteknek a köre, akik
a *bizalmi légkör* kiépítésére törekuszenek,
akik *türelmes* és megértő pedagógusok sze-
retnének lenni egybeesett
azokkal, akik azt állapítot-
ták meg, hogy nem akar-
ták, hogy diákjaikban *féle-
lem* alakuljon ki
irányukban. Ezeknek a
hallgatóknak megerősít-
ésre, támogatásra van
szükségük. Esetükben olyan gyakorlóhely
kiválasztása szükséges, ahol nyugodt körülmé-
nyek között fejlődhetnek. Ezen hallga-
tóknak olyan mentortanár kiválasztása cél-
szerű, aki halkabb, személyiségében
nyugodtabb, megközelíthető, támogató
habitusú.

Akik a *figyelmezéstől* tartanak és ezzel
kapcsolatban érzik magukat felkészületlen-
nek, érdemes olyan i-mentort választani –
legalább egy félév erejéig – aki személyiségé-
vel, temperamentumával, módszereivel sze-
retetteljes figyelmezést képes bemutatni a
hallgatóknak.

BEFEJEZÉS

Mind a konstruktivista tanulásmélet,
mind az előzetes nézetek feltárásának

jelentősége indokolja a differenciálás megva-
lósítását a fejlesztési folyamatban. A tanítási
gyakorlat megszervezésében idáig nem volt
tapasztalható a differenciálás. A hallgatók
számára azt a közoktatási intézményt jelöl-
ték ki gyakorlati helyként, amelyikkel az
adott tanárképzésnek szerződése van, illetve
az egyetem gyakorlóiskolájaként működik.
A mentortanárok kiválasztásában is a ha-
gyományra alapoztak, vagyis a több évtizede
mentori feladatokat ellátó pedagógusok vet-
tek részt a hallgatók képzésében.

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intéze-
tében a Stanfordi Egye-
tem mintájára, korábbi
kutatási eredményekre és
ma már széles körben el-
fogadott tanulásméleti
megállapításokra alapozva
került bevezetésre a gya-
korlatorientált tanárkép-

zés. A pilotidőszak lehetőséget kínált arra,
hogy kutatások, illetve a hallgatók monito-
rozása nyomán fejlesztéseket hajtsunk
végre, következtetéseket, tapasztalatokat
fogalmazzunk meg.

A gyakorlatorientált tanárképzés fel-
adata, hogy olyan pedagógusjelöltek kezd-
jék meg a pályájukat, akik mind elméleti,
mind gyakorlati tudásukban magabiztosak,
megfelelő, innovatív szemlélettel rendel-
keznek, és akik erősségeiket és fejlesztendő
készségeiket meg tudják ítélni és felelőssé-
get éreznek saját további fejlődésükért (*K.
Nagy és mtsai., 2022*). Azáltal, hogy a dif-
ferenciált jelleget beemeljük a gyakorlat-
szervezésbe, a megjelölt célok könnyebben
válnak elérhetővé. A kulcs a hallgatók mi-
nél mélyebb megismerése. Tanulmányom-
ban erre a megismerési folyamatra kínál-
tam lehetőségeket.

a tanítási gyakorlat
megszervezésében idáig nem
volt tapasztalható a
differenciálás

IRODALOM

- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R és Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.
- Dudás, M. (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus, I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat, Budapest. 46–121.
- Falus, I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat, Budapest.
- Feketéné Szakos, É. (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai, Budapest.
- Hunya, M. (2014): Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (2023. 07. 19.)
- Iuga-Gombos, M. (2019): A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*. 17. 1. sz., 3–15.
- Kimmel, M. (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus, I. (szerk., 2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat, Budapest. 11–45.
- K. Nagy, E., Lubinszki, M., Pálfi, D. és Fazekas, R. (2022): Innovatív helyzetkép a gyakorlatorientált tanárképzés megújításáról. *Új Pedagógiai Szemle*. 72. 11–12. sz., 128–143.
- K. Nagy, E. (2019): A Stanford Egyetem tanárképzésének gyakorlatorientáltsága. *Pedagógusképzés*. 18. 12. sz., 62–77.
- Korom, E. (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Nahalka, Is. (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 1. 4. sz. 21–33.
- Nahalka, I. (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk., 2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 103–136.
- Nahalka, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka, I. (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 7. 2. sz., 21–33.
- Nahalka, I. (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 7. 3. sz., 22–41.
- Nahalka, I. (1997c): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 7. 4. sz., 3–21.
- Németh, A. és Skiera, E. (1998): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky, B. és Németh, A. (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk., 1996): *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMillan, New York. 102–119.

